

KENDURI PENDIDIKAN

Berbagi Perbincangan Tentang Pedagogi Kritis

Copyright ©2018,

Magister Ilmu Religi dan Budaya,

Program Pascasarjana Universitas Sanata Dharma Yogyakarta

Editor:

Emmanuel Kurniawan

Editor Ahli:

Kristian Tamtomo, Ph.D.

Penyelia:

Prof. Dr. A. Supratiknya

Dr. G. Budi Subanar, SJ

Ilustrasi Sampul & Tata Letak:

Noel

Buku Cetak:

ISBN: 978-602-5607-26-4

EAN: 9-786025-607264

Cetakan Pertama: 2018

viii ; 242 hlm.; 14,5 x 21 cm

Penulis:

- Kristian Tamtomo
- Yosephin Novi Marginingrum
- Mario Ferdinandus Lawi
- Yohanes de Britto Wirajati
- Valensius Ngardi
- Emmanuel Kurniawan
- Linda Mayasari
- Aloysius Nindityo Adipurnomo
- A. Supratiknya

Disunting oleh:



PENERBIT:



SANATA DHARMA UNIVERSITY PRESS

Lt. 1 Gedung Perpustakaan USD

Jl. Affandi (Gejayan) Mrican,
Yogyakarta 55281

Telp. 0274-513301, 515253;

ext. 1527/1513; Fax 0274-562383

Website: www.sdupress.usd.ac.id

e-mail: publisher@usd.ac.id

INSTITUSI PENDUKUNG:



MAGISTER ILMU RELIGI & BUDAYA

PROGRAM PASCASARJANA

Universitas Sanata Dharma

Jl. STM Mrican 2A, Gejayan,

Tromol Pos 29, Yogyakarta 55002

Telp: 0274-513301, 515352 ext. 1431

Fax: 0274-562383

e-mail: pasca@usd.ac.id



Sanata Dharma University Press anggota APPTI
(Asosiasi Penerbit Perguruan Tinggi Indonesia)

Hak Cipta Dilindungi Undang-Undang. Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk dan dengan cara apa pun, termasuk fotokopi, tanpa izin tertulis dari penerbit.

Isi buku sepenuhnya menjadi tanggung jawab penulis.

Daftar Isi

Kata Pengantar

Dr. G. Budi Subanar, S.J.v

- # 1 Menggerakkan Publik: Analisis Wacana Dalam Transisi Kurikulum Indonesia Ke Pendidikan Berbasis Kompetensi
Kristian Tamtomo1
- # 2 Inovasi Pengajaran Bahasa Jawa di Yogyakarta
Yosephin Novi Marginingrum31
- # 3 Bengkel Sastra dan Literasi Kritis (Sebuah Studi Kasus)
Mario F. Lawi43
- # 4 Konstruksi Identitas Nasional di Sekolah: Kritik Terhadap Materi Pelajaran Sejarah di Sekolah Menengah Atas
Y. de Britto Wirajati61
- # 5 Pensi Sebagai Media Pengembangan Pendidikan Multikulturalisme di SMA Santo Paulus Pontianak
Valensius Ngardi75
- # 6 Sekolah Rumah (Homeschooling) dan Pedagogi Kritis
Emmanuel Kurniawan99
- # 7 Menelusuri Jejak Agenda Politik dan Arena Kontestasi antara Edukasi, Manajerialisme, dan Institusionalisasi yang diwarisi Residensi
Linda Mayasari131

1 **Menggerakkan Publik:** Analisis Wacana Dalam Transisi Kurikulum Indonesia Ke Pendidikan Berbasis Kompetensi

Kristian Tamtomo

1. **Pendahuluan: Wacana dalam kebijakan pendi- dikan**

Kebijakan pendidikan, termasuk kebijakan kurikulum, merupakan suatu bentuk kebijakan publik. Penggunaan bahasa dan wacana dalam kebijakan publik merupakan bentuk-bentuk praktik sosial dan bahasa berotoritas yang mendefinisikan bagaimana publik harus bertindak dan aturan apa yang perlu diikuti (Woodside-Jiroan 2003:174). Pakar analisis wacana Norman Fairclough menilai bahwa wacana politik dan kebijakan merupakan bentuk paling jelas dari kekuatan wacana (atau penggunaan bahasa) dalam memben-tuk kenyataan sosial (Fairclough dalam Woodside-Jiroan 2003). Sudut pandang bahwa wacana kebijakan mempunyai kekuatan konstruksi sosial bersumber dari formulasi Foucault, yang melihat bahwa praktik wacana (walau tidak selalu dalam bentuk bahasa) membangun pengetahuan (*knowledge*) serta berbagai aspek lain dari pengetahuan, seperti objek pengetahuan, bentuk diri, hubungan

sosial, dan kerangka konseptual (Fairclough 1992:39). Analisis wacana yang berpusat pada bahasa (seperti Cameron 2001) menunjukkan bagaimana penggunaan bahasa juga berkontribusi pada pandangan yang diterima begitu saja (*taken-for-granted*) mengenai kenyataan sosial. Sedangkan dari sudut pandang pendidikan kritis, Wright (2013) melihat bahwa memperhatikan wacana kebijakan dalam pendidikan dapat menunjukkan bahwa kebijakan tersebut merupakan arena kontestasi. Secara khusus, Wright melihat bahwa sudut pandang post-Marxist yang peka terhadap aspek wacana dalam pendidikan dapat melacak perkembangan wacana dalam kebijakan pendidikan, dari sumber artikulasinya sampai ke diseminasi ke berbagai tingkat penerapan, di mana terjadi praktik interpretasi, kontestasi dan modifikasi.

Walau kebijakan sering kali mempunyai otoritas karena dibuat atau diutarakan oleh pelaku atau institusi yang berkuasa, kebijakan (terutama dalam masyarakat demokratis modern) tetap perlu untuk dapat “memobilisasi publik pada nilai, tujuan, dan mode operasi tertentu” (Lankshear 1998:353-354). Sehingga, mirip dengan berbagai bentuk bahasa atau wacana lainnya, kebijakan tetap harus berusaha supaya pesannya “diterima” (*uptake*) (Blommaert 2005:43) oleh audiens melalui beragam bentuk tekstual dan praktik sosial. Aspek penggunaan bahasa dalam wacana kebijakan untuk memobilisasi penerimaan publik inilah yang hendak dibahas dalam artikel ini.

Ada beberapa studi yang sudah membahas mengenai bagaimana bahasa dalam kebijakan memobilisasi pesannya dan bagaimana bahasa kebijakan terhubung dengan kerangka wacana dan ideologi yang lebih luas. Berbagai studi ini fokus tidak hanya pada aspek tekstual dari kebijakan, tetapi juga pada proses sosial perumusan kebijakan. Misalnya, Hastings (1998) menggunakan perspektif konstruktivis untuk melihat proses kebijakan sebagai

proses argumentasi, yang mengarah pada perlunya analisis tentang penggunaan bahasa untuk mengedepankan dan melegitimasi pandangan tentang kondisi sosial. Dalam analisisnya mengenai kebijakan tata kota di Skotlandia, Hastings menunjukkan bahwa narasi tekstual digunakan untuk mengedepankan cerita persuasif mengenai “penurunan” (*story of decline*) berbagai kota serta perlunya alokasi dana kepada sektor pemerintah dan privat daripada kepada anggota masyarakat. Hamilton (2001) menggunakan *Actor Network Theory* untuk menganalisis perkembangan *International Adult Literacy Survey*. Hamilton menunjukkan bagaimana hasil survey tersebut telah diterjemahkan, dibingkai ulang, dan disederhanakan oleh berbagai jaringan *actor* berkuasa, seperti media massa dan lembaga pemerintahan. Sehingga, hasil survey ini menjadi bentuk kerangka rasional kebijakan pendidikan bagi berbagai negara Eropa. Analisis Hamilton berpusat pada proses wacana di mana suatu dokumen kebijakan dirumuskan dan menjadi diterima secara luas oleh berbagai lembaga negara dan pendidikan. Collins (2001) membahas retorika mengenai standar pendidikan di Amerika, dengan mengkaji retorika tekstual kebijakan dan opini guru serta interaksi yang tercermin dari berbagai teks ini. Retorika pejabat pendidikan memunculkan kerangka meta-diskursus yang mencerminkan kolaborasi ideal antara pekerja pendidikan dan manajer dalam ekonomi baru. Sedangkan opini para guru memunculkan kerangka meta-diskursus yang berbeda, di mana mereka lebih peka terhadap hubungan rumit dan kontradiktif antara standar pendidikan, sumber daya pendidikan, dan ketimpangan sosial. Woodside-Jiroan (2003) melihat berbagai tingkatan dalam perumusan kebijakan berkontribusi dalam menentukan kebijakan mengenai pendidikan membaca di California. Pada level tekstual, bahasa dokumen kebijakan melakukan “naturalisasi” konsep-konsep baru, seperti “pendidikan fonik” dengan menghubungkannya dengan konsep yang lebih umum, se-

perti keterampilan mendasar (*fundamental skills*). Pada aspek praktik wacana, Woodside-Jiroan menunjukkan bagaimana dokumen kebijakan mengutip kebijakan lain dan penelitian akademis untuk menghilangkan resistensi terhadap kebijakan baru ini. Pada tingkat praktik sosial, kebijakan ini mencerminkan bagaimana “kepakaran” (dari akademisi dan peneliti) sering kali digunakan untuk melegitimasi kebijakan.

Berbagai studi ini menunjukkan beberapa hal pokok mengenai analisis bahasa dalam wacana kebijakan. Pertama, semua studi ini menunjukkan bahwa bahasa berperan penting dalam representasi agenda kebijakan dalam proses argumentasi. Kedua, aspek bahasa dan tekstual kebijakan ini biasanya terletak dalam jaringan praktik sosial yang berkontribusi pada otoritas teks kebijakan. Ketiga, penggunaan bahasa dalam argumentasi kebijakan merepresentasi kerangka atau ideologi meta-diskursus tentang pendidikan dan masyarakat yang lebih luas.

Berdasarkan persamaan dari berbagai studi di atas, artikel ini bertujuan untuk menganalisis pergeseran kebijakan kurikulum Indonesia menuju pendidikan berbasis kompetensi yang terjadi pada pertengahan dekade 2000-an. Bagaimana dokumen kebijakan pendidikan menggunakan bahasa dan praktik wacana untuk mengedepankan argumen dan agendanya? Apa kerangka atau ideologi meta-*discursive* yang tercermin dalam bahasa kebijakan? Bagaimana publik pendidikan (guru serta pengamat pendidikan) menanggapi retorika kebijakan baru ini?

2. Kerangka analisis: *Critical Discourse Analysis*

Artikel ini akan menggunakan *Critical Discourse Analysis* (CDA) sebagai kerangka analisis utama dalam membahas dokumen kebijakan. Pilihan analisis ini mengikuti arah yang sama dari dua studi yang di-review di atas, yaitu Collins 2001 dan Woodside-

Jiroan 2003. Kerangka CDA dipilih karena dapat mengarahkan analisis tidak saja pada aspek tekstual dari kebijakan, namun juga menghubungkan pada kerangka praktik diskursus, praktik sosial, dan ideologi yang lebih luas.

Mengikuti formulasi CDA Fairclough (1992, 2003), analisis akan didasarkan pada tingkat tekstual dokumen kebijakan, namun juga akan memperhatikan dua tingkatan lain analisis wacana, yaitu tingkat praktik wacana (*discursive practice*) dan tingkat praktik sosial atau tingkat meta-diskursus. Dalam menganalisis tingkat tekstual, artikel ini akan melihat pada asumsi dan argumen yang dibangun serta representasi proses sosial dan *actor* sosial (Fairclough 2003). Pada tingkat praktik diskursus, analisis akan melihat pada proses produksi, distribusi, dan konsumsi teks serta hubungan intertekstualitas (Fairclough 1992, 2003). Pada tingkat praktik sosial dan meta-diskursus, analisis akan melihat penggunaan bahasa sebagai cara merepresentasikan kenyataan sosial dan hubungan sosial (Fairclough 2003).

3. Konteks dan latar belakang pendidikan Indonesia

Semenjak kemerdekaan, pendidikan di Indonesia diatur secara terpusat oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemdikbud). Pengaturan terpusat ini berarti bahwa hampir keseluruhan dari kurikulum pendidikan dirancang dan ditentukan oleh Kemdikbud, melalui birokrasi kementerian lewat kantor Dinas Pendidikan di daerah. Pendidikan Indonesia juga menjadi alat penting dalam pendidikan ideologi nasional (Bjork 2003), di mana para guru juga harus melalui pelatihan ideologi.

Menurut Bjork (2003), gerakan menuju desentralisasi dalam administrasi pendidikan bermula pada akhir 1980-an dan awal 1990-an sebagai bagian dari tuntutan desentralisasi politik,

yang merupakan suatu kriteria penting bagi bantuan Bank Dunia saat itu (Bjork 2003:189). Pergeseran ini menjadi lebih cepat setelah krisis ekonomi Asia akhir 1990-an, di mana pemerintah Indonesia saat itu tertekan secara internal (dari demonstrasi publik) dan eksternal (dari Bank Dunia dan International Monetary Fund) untuk melakukan reformasi.

Salah satu dari kebijakan penting yang muncul adalah Undang-undang Desentralisasi tahun 1999. Dalam pendidikan, gerakan reformasi dan desentralisasi muncul dalam Undang-undang Pendidikan tahun 2003, yang menentukan bahwa Kemdikbud harus menerapkan reformasi dalam UU Desentralisasi.

Kemdikbud menerbitkan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) melalui Pusat Kurikulum (Puskur) pada tahun 2004 sebagai penerapan desentralisasi dan reformasi praktik pendidikan. Dua aspek penting reformasi pendidikan menurut KBK 2004 adalah: (1) pendekatan berbasis kompetensi yang berpusat pada siswa, melalui pedagogi praktik, dan penilaian portofolio yang menurut para pencetus lebih bersifat holistik daripada ujian tertulis tradisional; dan (2) manajemen berbasis sekolah yang bersifat desentral, dengan otoritas lebih besar pada sekolah dan guru dalam merancang silabus dan materi pendidikan. Pada saat itu, suatu titik perdebatan masih bertahan, yaitu adanya Ujian Akhir Nasional sebagai cara Kemdikbud memonitor standar pendidikan nasional.

Dua tahun setelah keluarnya KBK 2004, Kemdikbud memberlakukan kurikulum baru yaitu Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) atau kurikulum 2006. Salah satu pemicu perubahan kurikulum ini adalah keluarnya Peraturan Pemerintah nomor 19, 2005 tentang perlunya standar nasional pendidikan.

Kurikulum KTSP sebenarnya masih menggunakan model kompetensi dan materi dari KBK 2004. Perubahan yang ada hanyalah: (1) adanya Standar Isi dan Standar Kelulusan melalui Per-

aturan Menteri Nomor 22 dan 23, 2006; (2) desentralisasi lebih lanjut dari administrasi pendidikan dengan memberikan otoritas pada tiap "Tingkat Satuan Pendidikan" untuk merancang kurikulum berdasar standar nasional; (3) pembentukan Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP) untuk memonitor implementasi kurikulum KTSP 2006 ini. Kurikulum KTSP 2006 masih berlaku di pendidikan dasar dan menengah sampai sekarang, terutama karena adanya Peraturan Menteri No. 140, 2014 tentang pemberlakuan kembali KTSP dan pemberhentian Kurikulum 2013, setidaknya sampai tahun 2019.

Sumber materi untuk analisis dalam artikel ini diambil dari berbagai dokumen resmi Kemdikbud tentang kedua kurikulum KBK 2004 dan KTSP 2006. Analisis untuk KBK 2004 berdasarkan serangkaian dokumen dari Pusat Kurikulum yang bertujuan untuk sosialisasi kurikulum.

- Pusat Kurikulum. (2003a). *Kurikulum Berbasis Kompetensi*. Jakarta: Pusat Studi Departemen Pendidikan Nasional.
- _____. (2003b). *Model Sosialisasi Kurikulum*. Jakarta: Pusat Studi Departemen Pendidikan Nasional.
- _____. (2003c). *Pengembangan Silabus*. Jakarta: Pusat Studi Departemen Pendidikan Nasional.
- _____. (2003d). *Kegiatan Belajar Mengajar yang Efektif*. Jakarta: Pusat Studi Departemen Pendidikan Nasional.
- _____. (2003e). *Pengelolaan Kurikulum di Sekolah*. Jakarta: Pusat Studi Departemen Pendidikan Nasional.

Untuk kurikulum KTSP 2006, Kemdikbud tidak menerbitkan materi sosialisasi sebanyak materi KBK 2004. BSNP hanya mengeluarkan satu dokumen sebagai panduan formulasi kurikulum pada tiap tingkat satuan pendidikan. Standar Isi dan Standar Kelulusan diterbitkan dalam bentuk Peraturan Menteri. Dokumen

analisis kurikulum KTSP 2006 adalah:

- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 22, 2006 dan lampiran,
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 23, 2006 dan lampiran,
- Badan Standar Nasional Pendidikan. (2006). *Panduan Penyusunan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan Jenjang Pendidikan Dasar dan Menengah*. Jakarta: BSNP.

Selain dokumen-dokumen inti ini, artikel ini juga akan melihat opini tertulis guru serta laporan sosialisasi kurikulum yang terbit dalam media massa Indonesia. Berbagai sumber ini diambil sebagai ilustrasi mengenai bagaimana aktor publik lain dalam sektor pendidikan menanggapi wacana kebijakan yang ada dalam dokumen kurikulum.

4. Analisis tekstual

Analisis wacana dokumen kebijakan akan berpusat pada penggunaan bahasa dalam mengajukan argumen kebijakan dan dalam legitimasi agenda kebijakan. Kedua kurikulum akan dianalisis secara terpisah karena perbedaan kemunculannya (KBK 2004 sebagai awal pergeseran ke arah model kompetensi sedangkan KTSP 2006 sebagai pengembangan lebih lanjut dari model ini) juga membawa perbedaan isu yang dikedepankan dalam argumentasinya.

4.1. Kurikulum Berbasis Kompetensi 2004

4.1.1. Argumen kompetisi global

Walau kritik utama dari dalam negeri mengenai sistem pendidikan nasional adalah dorongan untuk mengimplementasi sistem pendidikan yang lebih humanis dan berpusat pada siswa, hal ini tidak menjadi alasan utama bagi pemberlakuan KBK 2004. Dalam

menjelaskan agenda untuk kurikulum baru, dokumen kebijakan memberikan argumen yang berdasar pada isu globalisasi, terutama kompetisi antarnegara:

Dalam percaturan global, terutama perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, Indonesia sebagai bagian kehidupan bangsa di dunia harus senantiasa berupaya mengimbangi kemajuan tersebut. Bila tidak demikian, bangsa Indonesia akan tertinggal dan bahkan terkucil dalam pergaulan bangsa-bangsa di dunia. Salah satu contoh adalah hasil penelitian di Asia tentang penyelenggaraan pendidikan di setiap negara. Ternyata hasilnya cukup mengharukan bahwa Indonesia berada pada peringkat ketigabelas setelah Vietnam (Mendikbud, 2002). Bangsa Indonesia harus membangun diri untuk bisa bersaing dalam banyak hal, karena itu peningkatan mutu sumber daya manusia harus menjadi prioritas pertama (Pusat Kurikulum 2003a:5).

Asumsi tentang apa yang ada, atau *existential assumption* (Fairclough 2003:55) yang muncul di sini, adalah adanya suatu kompetisi global dan Indonesia ada dalam kompetisi tersebut. Argumen eksistensial ini mencerminkan wacana globalisme (*discourse of globalism*) yang cenderung menekankan aspek integrasi pasar global dan kompetisi tenaga kerja sebagai hal penting dalam globalisasi (Fairclough 2006). Selain kurikulum baru, argumen eksistensial wacana globalisme ini juga membawa kepada berbagai kebijakan pendidikan lain, misalnya tentang Sekolah Bertaraf Internasional (SBI) dan Rintisan Sekolah Bertaraf Internasional (RSBI) yang mengedepankan penggunaan bahasa Inggris dalam pengajaran sebagai cara menghadapi kompetisi global (Coleman 2011).

Asumsi tentang apa yang akan terjadi, atau *propositional assumption* (Fairclough 2003:55) yang muncul, adalah bahwa kegagalan untuk bersaing secara global akan membuat Indonesia tertinggal dari negara lain, atau bahwa lulusan sekolah tidak

akan mampu bersaing dengan lulusan dari negara lain” (Pusat Kurikulum 2003b:5).

Asumsi tentang apa yang bernilai baik, atau *value assumption* (Fairclough 2003:55) yang muncul, adalah Indonesia perlu mengejar perkembangan global dalam teknologi dan ilmu pengetahuan untuk bisa bertahan dalam kompetisi internasional. Contoh mengenai hasil penelitian pendidikan di Asia digunakan sebagai bukti tambahan mengenai perlunya mengejar kompetisi global ini.

Pernyataan mengenai tantangan globalisasi ini muncul dalam tiga dokumen yang dikeluarkan oleh Pusat Kurikulum, sehingga menempatkan globalisasi sebagai salah satu alasan dan tujuan kunci dari reformasi pendidikan. Berbagai dokumen ini kemudian menghubungkan tantangan globalisasi dengan KBK dengan argumen bahwa pendekatan berbasis kompetensi akan memberikan pendidikan yang *holistic* yang dapat mengembangkan kecakapan hidup (*life skill* [sic]) yang penting bagi persaingan global.

... upaya peningkatan mutu pendidikan harus dilakukan secara menyeluruh yang mencakup pengembangan dimensi manusia Indonesia seutuhnya, yakni aspek-aspek moral, akhlak, budi pekerti, pengetahuan, keterampilan, seni, olah raga, dan perilaku. Pengembangan aspek-aspek tersebut bermuara pada peningkatan dan pengembangan kecakapan hidup (*life skill*) yang diwujudkan melalui pencapaian kompetensi peserta didik untuk bertahan hidup, menyesuaikan diri, dan berhasil di masa datang. Dengan demikian, peserta didik memiliki ketangguhan, kemandirian, dan jati diri yang dikembangkan melalui pembelajaran dan atau pelatihan yang dilakukan secara bertahap dan berkesinambungan (Pusat Kurikulum 2003a:7).

Pernyataan ini mempunyai dua fungsi. Pertama, ia me-
“naturalisasi” (Woodside-Jiroan 2003) konsep baru kurikulum berbasis kompetensi dengan istilah yang lebih umum, yaitu kecakapan

hidup, bertahan hidup, menyesuaikan diri, dan sebagainya. Kedua, pernyataan ini berfungsi sebagai *warrant* atau pernyataan pendukung (Fairclough 2003:81) yang nanti akan menjustifikasi bahwa KBK adalah cara terbaik untuk pendidikan Indonesia dalam kompetisi global. *Warrant* ini lebih diperkuat dengan pertanyaan lebih lanjut bahwa dengan mengadopsi KBK, Indonesia sebenarnya mengikuti praktik negara-negara lain, termasuk negara maju, walau tidak ada negara yang secara khusus disebut.

Negara-negara berkembang dan negara maju di hampir seluruh dunia sekarang ini tengah berupaya meningkatkan kualitas pendidikannya dengan mengembangkan Kurikulum Berbasis Kompetensi (Pusat Kurikulum 2003a:8).

Bentuk argumentasi teks ini adalah suatu “legitimasi melalui rasionalisasi” (Fairclough 2003:98) dari agenda kebijakan. Pada teks, agenda kebijakan dirasionalkan dengan pertama-tama menyatakan bahwa masalah pendidikan Indonesia adalah ketidakmampuan untuk bersaing secara global. Kemudian, model KBK dikedepankan sebagai model pendidikan yang lebih cocok untuk persaingan global ini karena negara-negara maju juga menggunakannya. Yang terjadi di sini adalah suatu bentuk “logika penampilan” (Fairclough 2003:95) di mana teks menyajikan bukti mengenai suatu masalah namun tidak menjelaskan secara eksplisit penyebab masalah tersebut. Masalah mengenai tertinggalnya pendidikan Indonesia dibandingkan negara lain tidak dijelaskan sepenuhnya selain dengan argumen bahwa Indonesia menggunakan model pendidikan yang ketinggalan zaman.

Penutup argumen mengenai masalah pendidikan di Indonesia ini adalah pernyataan bahwa KBK merupakan “resep instan” bagi tantangan globalisasi dan masalah pendidikan Indonesia.

Perangkat Kurikulum Berbasis Kompetensi merupakan **resep instan** terhadap masa depan bangsa Indonesia di mata dunia, kondisi bangsa saat ini, kondisi sekolah, kondisi guru, serta keberagaman anak didik dengan segala kecepatan dan kelambanannya (Pusat Kurikulum 2003a:6, cetak tebal dari saya).

4.1.2. Representasi proses sosial dan aktor sosial

Hampir semua dokumen kebijakan KBK 2004 (Pusat Kurikulum 2003a, 2003b, 2003d) secara konsisten mengutip UU Desentralisasi tahun 1999 sebagai mandat utama dalam mengatakan bahwa kurikulum tersebut mencerminkan desentralisasi dan demokratisasi pendidikan. Dokumen kurikulum ini mendekatkan diri dengan *mode* baru pemerintahan desentralisasi dengan cara mengkritik praktik-praktik lama sentralisasi pendidikan.

... selama ini kebijakan pengembang pendidikan dilakukan secara terpusat (sentralistik), di mana semua kebijakan mulai dari kurikulum sampai pedoman pelaksanaan teknis ditangani oleh pusat (Pusat Kurikulum 2003a:9).

... mutu pendidikan kita di segala jenjang dan satuan pendidikan terus merosot. Dari berbagai analisis diyakini bahwa salah satu faktor penyebab masalah tersebut adalah terpusatnya pengambilan keputusan dalam bidang pendidikan sehingga sering terjadi kebijakan yang dikeluarkan tidak sesuai dengan kondisi daerah atau sekolah setempat (Pusat Kurikulum 2003e:5).

Akan tetapi, berbagai dokumen ini melontarkan kritik menggunakan kalimat pasif (hal yang lazim dalam tulisan formal di Indonesia) yang tidak menyebut aktor utama dari administrasi sentralistik masa lalu tersebut. Dokumen-dokumen ini tidak mengidentifikasi secara jelas siapa “pusat”, sehingga mengaburkan apakah ada hubungan antara institusi penulis dokumen (Pusat

Kurikulum) dan birokrasi pendidikan masa lalu tersebut (Kemdikbud, di mana Pusat Kurikulum menjadi bagian). Di sisi lain, dokumen-dokumen ini secara jelas menyebutkan bahwa guru adalah aktor penting dalam proses pendidikan, terutama dalam praktik masa lalu yang mereka kritik sebagai bermasalah.

Dalam pikiran kebanyakan praktisi pendidikan, makna dan hakikat belajar sering kali hanya diartikan sebagai penerimaan informasi dari sumber informasi (guru dan buku pelajaran). Akibatnya, guru masih memaknai kegiatan mengajar sebagai kegiatan transfer informasi dari guru ke siswa. Untuk keperluan implementasi KBM yang bernuansa KBK, guru perlu melakukan pembalikan makna dan hakikat belajar (Pusat Kurikulum 2003c:7-8).

Dua dokumen KBK 2004 (Pusat Kurikulum 2003b tentang sosialisasi kurikulum dan Pusat Kurikulum 2003c tentang silabus) menjelaskan peran tiap tingkatan birokrasi pemerintahan dalam penerapan proses sosialisasi dan perencanaan. Pada tahap sosialisasi, birokrasi pendidikan (baik pusat Kemdikbud maupun Dinas Pendidikan daerah) mempunyai tanggung jawab untuk fasilitasi, organisasi, dan pendanaan lokakarya dan pelatihan mengenai implementasi KBK 2004. Target utama dari proses sosialisasi adalah para guru, baik di dalam sekolah atau dalam asosiasi guru. Dokumen-dokumen ini menjelaskan bahwa para guru inilah yang diharapkan oleh perumus untuk hadir dalam sosialisasi dan kemudian mengembangkan silabus tingkat lokal dan tingkat sekolah. Sehingga, walau dokumen-dokumen ini membahas peran birokrasi pendidikan, sebagian besar dari dokumen ini, terutama yang membahas praktik pendidikan di sekolah dan di kelas (seperti Pusat Kurikulum 2003c, 2003d, dan 2003e), sepenuhnya berpusat pada perubahan dan aktivitas baru yang perlu dipersiapkan oleh guru untuk menjalankan KBK 2004.

Ini membebaskan pekerjaan reformasi pendidikan, baik dalam desentralisasi manajemen sekolah dan dalam proses belajar-mengajar, pada para guru. Walau ini memang praktik dalam kegiatan di kelas, namun dokumen-dokumen ini memposisikan guru sebagai objek utama dari reformasi kurikulum, sedangkan aktor-aktor lain dalam birokrasi pendidikan menjalankan peran pengawas dan pendukung. Nanti, kita akan melihat bagaimana para guru menanggapi dan memahami posisi mereka dalam kurikulum baru ini.

4.1.3. Pemakaian istilah bahasa Inggris

Salah satu ciri yang mencolok dari dokumen-dokumen KBK 2004 adalah penggunaan berbagai istilah dalam bahasa Inggris mengenai berbagai konsep kunci dari kerangka konseptual pedagogis kurikulum. Penggunaan bahasa Inggris dalam komunikasi publik memang sudah menjadi praktik yang tersebar luas, baik di dalam media massa, di kalangan pejabat, maupun dalam berbagai konteks komunikasi publik (Sneddon 2003: bab 9).

Dalam beberapa bagian dari dokumen-dokumen KBK 2004, istilah bahasa Inggris dipakai bersamaan, biasanya dalam tanda kurung, dengan padanan istilah bahasa Indonesianya. Sebagai contoh:

Meskipun anak itu unik karena memiliki keragaman karakteristik, mereka memiliki kesamaan karena sama-sama memiliki: sikap ingin tahu (*curiosity*), sikap kreatif (*creativity*), sikap sebagai pelajar aktif (*active learner*), dan sikap sebagai seorang pengambil keputusan (*decision maker*) (Pusat Kurikulum 2003d:12).

Pada bagian lain, dokumen-dokumen ini juga menggunakan istilah bahasa Inggris tanpa padanan bahasa Indonesia. Misalnya, penggunaan *stakeholder* dalam menjelaskan posisi dari berbagai

aktor pendidikan dalam KBK 2004 (Pusat Kurikulum 2003a:10) menunjukkan adanya peminjaman langsung istilah dari bahasa Inggris.

Penggunaan istilah dari bahasa Inggris ini menunjuk pada beberapa strategi wacana. Pertama, menurut antropolog linguistik Joseph Errington (2000), penggunaan bahasa Inggris dapat berfungsi untuk menunjukkan bahwa para perumus dokumen ini memiliki status khusus sebagai “pakar” karena mereka memiliki akses pada bahasa asing dan istilah teknis pendidikan yang mungkin tidak dimiliki oleh orang lain. Seperti yang diungkapkan Woodside-Jiron (2003), referensi pada pakar atau sumber-sumber akademis merupakan salah satu cara perumus dokumen kebijakan melegitimasi agenda kebijakan mereka. Kedua, jenis istilah Inggris yang digunakan juga berfungsi sebagai upaya untuk menunjukkan sudut pandang pedagogis yang berguna untuk melegitimasi agenda kebijakan, dengan memunculkan afinitas pada perkembangan teori pendidikan serta praktik manajemen pembangunan global. Misalnya, berbagai dokumen ini mengutip istilah pedagogis yang mereka ambil dari sudut pandang konstruktivis, yang juga terlihat dari sumber referensi mereka.¹ Selain itu, penggunaan istilah *stakeholder* merupakan upaya untuk menunjukkan afinitas pada praktik pembangunan partisipatoris dan desentralistik.² Dengan strategi tekstual ini, dokumen kebijakan bermaksud untuk mengedepankan bahwa agenda kebijakannya menanggapi tuntutan dalam negeri tentang desentralisasi dan reformasi menuju pendidikan humanis.

¹Dokumen kebijakan mengutip Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1993) *In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms*. USA: ASCD [sic] dan juga Harlen, W. (ed.) (1987) *Primary science...taking the plunge*. London: Heinemann.

²Istilah *stakeholder* pertama kali digunakan dalam manajemen organisasi bisnis (misalnya Freeman 1984 atau Donaldson dan Preston 1995), namun sekarang sudah lazim digunakan dalam praktik program pembangunan partisipatoris (misalnya Hemmati et al. 2002).

4.2. Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan 2006

Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) 2006 muncul dari Peraturan Pemerintah No. 19, 2005 mengenai perlunya standar nasional pendidikan. Ini membawa pada pembentukan BSNP berdasarkan Peraturan Menteri 22 dan 23, 2006 serta modifikasi dari KBK 2004 untuk lebih menekankan standar nasional dan desentralisasi implementasi kurikulum pada tingkat satuan pendidikan.

4.2.1. Genre dokumen kebijakan

Jika dokumen kebijakan KBK 2004 berbentuk dokumen sosialisasi untuk guru dan praktisi pendidikan, maka dokumen kunci KTSP 2006 berbentuk Peraturan Menteri (Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 22 dan No. 23, 2006). Sifat *legalistic* dari Peraturan Menteri menunjukkan bahwa ini merupakan keputusan akhir dari Kemdikbud. Kedua Permen ini menggunakan kata “memutuskan” dan “menetapkan” untuk secara jelas menyatakan keputusan menteri mengenai implementasi standar isi dan kelulusan sebagai suatu yang secara hukum tegas dan mengikat.

MEMUTUSKAN :

Menetapkan : PERATURAN MENTERI PENDIDIKAN NASIONAL TENTANG STANDAR KOMPETENSI LULUSAN UNTUK SATUAN PENDIDIKAN DASAR DAN MENENGAH.

(Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 22, 2006)

Genre legal ini merupakan bentuk teks yang lebih otoritatif

dibandingkan dokumen-dokumen sosialisasi KBK 2004. Peraturan Menteri tidak lagi memberikan argumen untuk menjelaskan alasan dari KTSP 2006. Permen ini mereferensi produk hukum sebelumnya, yaitu Peraturan Pemerintah no. 19, 2005 sebagai landasan formulasi KTSP 2006. Bentuk legitimasi seperti ini lebih berupa “legitimasi melalui otoritas legal” (Fairclough 2003:98) daripada melalui alasan dan rasionalisasi seperti halnya yang terjadi pada KBK 2004.

4.2.2. Representasi desentralisasi

Jika KBK 2004 berargumen bahwa reformasi pendidikan diperlukan karena tantangan globalisasi, maka KTSP 2006 mengajukan argumen bahwa variasi kondisi lokal pendidikan perlu diperhatikan. Dalam menjelaskan berbagai prinsip pengembangan KTSP 2006, dokumen panduan menyatakan, antara lain:

Kurikulum dikembangkan dengan memperhatikan keragaman karakteristik peserta didik, kondisi daerah, jenjang dan jenis pendidikan, serta menghargai dan tidak diskriminatif terhadap perbedaan agama, suku, budaya, adat istiadat, status sosial ekonomi, dan gender.

Kurikulum dikembangkan dengan memperhatikan kepentingan nasional dan daerah ... (Badan Standar Nasional Pendidikan 2006:3-4).

Dokumen BSNP ini menyatakan bahwa implementasi KTSP 2006 harus dipandu tidak hanya oleh kebutuhan dunia kerja, pembangunan, maupun ilmu pengetahuan dan teknologi, namun juga oleh beragam ciri dan potensi lokal serta sifat tingkat satuan pendidikan atau sekolah (Badan Standar Nasional Pendidikan 2006: 5-6). Ini menunjukkan bahwa pada KTSP 2006, masalah desentralisasi muncul sebagai tantangan penting.

4.2.3. Representasi aktor sosial

KTSP 2006 merepresentasikan berbagai aktor pendidikan dengan cara yang mirip dengan KBK 2004. Sekali lagi, target utama dari kurikulum adalah para guru, yang disebut oleh dokumen sebagai pemeran utama dalam pengembangan KTSP 2006 di tingkat sekolah.

Pengembangan silabus dapat dilakukan oleh para guru secara mandiri atau berkelompok dalam sebuah sekolah atau beberapa sekolah, kelompok Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) atau pada Pusat Kegiatan Guru (PKG), dan Dinas Pendidikan (BSNP 2006:13).

Di sisi lain, pelaku birokrasi pendidikan (seperti Dinas Pendidikan daerah) muncul dalam peran koordinasi dan supervisi.

KTSP dikembangkan sesuai dengan relevansinya oleh setiap kelompok atau satuan pendidikan dan komite sekolah di bawah koordinasi dan supervisi Dinas Pendidikan atau Kantor Departemen Agama Kabupaten/Kota untuk pendidikan dasar dan provinsi untuk pendidikan menengah (BSNP 2006:3).

Seperti halnya dengan KBK 2004, walau representasi peran guru dan birokrasi pendidikan mencerminkan praktik administrasi pendidikan di Indonesia, kita akan lihat nanti bagaimana guru menanggapi dan memahami peran mereka dalam kurikulum ini.

5. Analisis praktik diskursif

Analisis praktik diskursif berpusat pada proses produksi, distribusi, dan konsumsi teks (Fairclough 1992:78). Fairclough menjelaskan bahwa salah satu hal yang penting pada tingkat analisis ini adalah pemahaman mengenai:

... sociocognitive dimensions of text production and consumption, which center upon the interplay between members' resources which discourse participants have internalized and bring with them to text processing, and the text itself as a set of 'traces' of the production process, or a set of 'cues' for the interpretation process (1992:80).

... dimensi sosio-kognitif dari produksi dan konsumsi teks, yang berpusat pada interaksi antara sumber daya pelaku yang sudah diinternalisasi oleh partisipan wacana dan yang mereka bawa ke pengolahan teks, dan teks itu sendiri sebagai seperangkat 'jejak' proses produksi, atau seperangkat 'petunjuk' untuk proses interpretasi.

Sehingga, analisis pada bagian ini akan melihat bagaimana dokumen dari KBK 2004 dan KTSP 2006 membawa jejak proses produksi mereka serta bagaimana beberapa contoh audiens dokumen menanggapi pesan yang dibawa oleh berbagai teks ini.

5.1. Intertekstualitas

Pemahaman mengenai intertekstualitas di sini akan mengikuti pandangan Bakhtin, yang melihat bahwa "teks adalah suatu hubungan dalam rantai komunikasi verbal ... seperti sebuah balasan dalam dialog; ia berhubungan dengan karya atau ucapan lain" (Bakhtin 2006: 102). Memperhatikan intertekstualitas dapat mengungkap bagaimana berbagai dokumen ini berdialog dengan dokumen atau wacana lain.

Bentuk intertekstualitas yang terlihat baik pada KBK 2004 maupun KTSP 2006 adalah bagaimana dokumen dari kedua kurikulum tersebut mereferensi beberapa legislasi kunci, seperti Undang-undang Desentralisasi 1999, Undang-undang Pendidikan 2003, dan Peraturan Pemerintah No. 19, 2005 mengenai Standar Nasional Pendidikan. Praktik wacana ini berfungsi untuk menjelaskan bahwa berbagai dokumen kurikulum merupakan bagian dari rantai legislasi. Ini memperkuat argumen bahwa kedua kurikulum

ini adalah bagian yang kohesif dari proses reformasi pemerintahan Indonesia yang lebih luas.

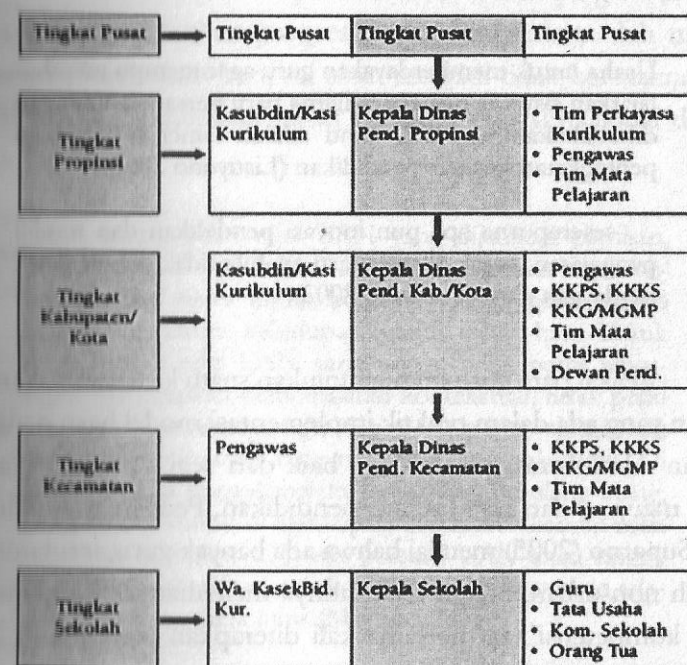
Namun, KBK 2004 dan KTSP 2006 menunjukkan dua bentuk berbeda dalam cara berdialog dengan teks atau wacana lain. Pada seri dokumen KBK 2004, terdapat suara yang mengkritisi praktik administrasi terpusat era sebelumnya serta suara yang berorientasi pada ide-ide kontemporer tentang pendidikan progresif dan pembangunan global. Sedangkan format Peraturan Menteri pada KTSP 2006 membatasi dialog dengan teks lain dan lebih menunjukkan suara monologis pemerintah yang berotoritas.

5.2. Proses sosialisasi dan distribusi dokumen kebijakan

Dokumen-dokumen kedua kurikulum memposisikan guru sebagai tujuan utama dari perubahan kurikulum. Guru menjadi pembaca atau audiens utama yang dituju oleh berbagai dokumen kebijakan ini. Model sosialisasi KBK 2004, pada Gambar 1.1 berikut (dari Pusat Kurikulum 2003b: 11), menunjukkan alur distribusi dokumen dari Kemdikbud kepada para pembaca utama. Dokumen-dokumen ini mengalir melalui berbagai tingkat hierarki birokrasi, mulai dari pusat, provinsi, kabupaten/kota, kecamatan sampai ke tingkat sekolah.

Model distribusi teks ini justru menunjukkan ambivalensi dari proses desentralisasi dalam struktur terpusat atau sentralistik dari birokrasi pendidikan. Walau KBK 2004 dan KTSP 2006 sama-sama menekankan desentralisasi, proses penerapan desentralisasi ini, melalui struktur distribusi dokumen dan sosialisasi, justru mencerminkan proses atau praktik sentralistik birokrasi. Proses pada diagram Gambar 1.1 menunjukkan bahwa awal formulasi kebijakan kurikulum, termasuk aspek desentralisasi administrasi pendidikan, bermuara pada Kemdikbud pusat atau nasional. Berbagai kebijakan kurikulum ini kemudian mengalir ke tingkat-tingkat di

bawahnya, yaitu tingkat provinsi, kabupaten/kota, dan kecamatan, melalui birokrasi pemerintah di bidang pendidikan. Berbagai kebijakan dan dokumen ini kemudian tersalurkan kepada para guru yang berada pada tingkat paling bawah dalam hierarki administrasi pendidikan ini. Proses sosialisasi dan distribusi dokumen kebijakan ini menunjukkan bahwa walau reformasi kurikulum KBK 2004 dan KTSP 2006 melibatkan aspek desentralisasi pendidikan, proses dan perintah reformasi ini bersumber dari pemerintah pusat dan mengalir melalui struktur administrasi pendidikan yang sentralistik.



Gambar 1.1: Model sosialisasi kurikulum
(Sumber: Pusat Kurikulum 2003b p.11)

5.3. Reaksi aktor lain terhadap wacana kebijakan

Menghadapi model baru pendidikan berbasis kompetensi yang mulai dicanangkan lewat KBK 2004 dan kemudian diberi standardisasi lewat KTSP 2006, para guru cenderung menanggapi secara positif dan optimis. Mereka melihat bahwa model kompetensi dapat memberikan guru “peluang untuk menggunakan dan mengembangkan kreativitas mereka” (Pudjinoegroho 2003). Namun, para guru juga khawatir dan berhati-hati dalam menanggapi peran utama mereka dalam model kompetensi kurikulum ini. Bagi mereka, pelatihan guru serta peningkatan kemampuan guru memainkan peran kunci dalam keberhasilan model baru pendidikan ini.

Usaha untuk memberdayakan guru agar mampu membelajarkan siswa dengan paradigma baru bersamaan dengan diberlakukannya KBK nanti adalah kunci sukses bagi peningkatan kualitas pendidikan (Listiyono 2002).

... sesempurna apa pun inovasi pendidikan dan model pengajaran, ia tak akan berarti apabila tidak diikuti pemberdayaan guru (Purwoko 2002).

Reaksi para guru ini menunjukkan suatu kesadaran akan tantangan yang ada dalam praktik implementasi model baru pengajaran dan administrasi pendidikan, baik dari segi sumber daya manusia maupun dari segi fasilitas pendidikan. Pengamat pendidikan Paul Suparno (2005) menilai bahwa ada banyak guru, terutama dari daerah non-urban, belum sepenuhnya memahami kurikulum berbasis kompetensi saat pertama kali diterapkan pada tahun 2004. Dengan kata lain, ada potensi **ketimpangan sosial** yang dapat muncul dalam implementasi tuntutan praktik pendidikan kurikulum berbasis kompetensi ini.

Dari pengamatan penulis, ternyata di banyak tempat guru tidak siap dengan KBK, bahkan beberapa masih bingung KBK ini sebenarnya bagaimana. Memang, sekolah yang maju dan terlebih di kota besar, karena situasinya yang menguntungkan, dapat sungguh mempersiapkan guru dengan baik dan KBK dapat berjalan dengan lancar. Namun, di berbagai sekolah, terlebih di pelosok yang jauh dari fasilitas dan ahli, banyak guru tidak siap. Mereka masih bingung bagaimana mengajar dengan model KBK (Suparno 2005:xi-xii).

Hal lain yang ditanggapi oleh para guru adalah masih adanya kontradiksi antara aspek desentralisasi kurikulum dan praktik standardisasi dalam bentuk Ujian Nasional. Beberapa guru merasa bahwa aspek pendidikan progresif yang ditawarkan oleh model kompetensi kurikulum baru ini akan menjadi tidak bermakna jika hasil akhir dari pendidikan harus melalui evaluasi nasional dalam bentuk tes standar.

Akan tetapi, kalau nilai UAN yang dijadikan patokan, percuma kami melakukan itu semua. Percuma saya mengondisikan siswa untuk berusaha menerapkan materi matematika dalam kehidupan praktis sehari-hari. Untuk memperoleh nilai UAN yang tinggi, tidak perlu repot-repot menerapkan pembelajaran kontekstual, tidak perlu menggunakan alat peraga, dan tidak perlu mengaitkan materi pembelajaran dengan kebutuhan anak didik. Di kelas III, kita tinggal melakukan *drilling*, berulang-ulang, penghafalan rumus di luar kepala dan melakukan uji coba sebanyak mungkin. Dijamin prestasi UAN akan tinggi. Minimal sudah cukup untuk mengatasi waswas akan adanya siswa yang tidak lulus (Mulyoto 2005).

Reaksi para guru ini menunjukkan bahwa sebagian dari mereka sadar akan adanya hubungan yang rumit antara kurikulum dan perbaikan pendidikan. Sebagian guru ini juga sadar akan hubungan kontradiktif antara kompetensi, desentralisasi dan standar nasio-

nal. Namun, perlu kita catat bahwa sebagian guru ini tidak mempertanyakan pandangan Pusat Kurikulum bahwa berbagai perubahan dalam pendidikan Indonesia ini perlu untuk menghadapi tantangan kompetisi global. Penelitian Collins (2001) mengenai wacana standar pendidikan di Amerika Serikat juga menemukan hal yang mirip: para guru tidak mempertanyakan bahwa isu pentingnya standar pendidikan adalah karena adanya persaingan global dan bahwa pendidikan berfungsi untuk menghasilkan lulusan yang bersaing dalam kompetisi global ini.

6. Analisis meta-diskursif

Berdasarkan analisis tekstual serta analisis praktik diskursif terhadap berbagai dokumen kebijakan kurikulum KBK 2004 dan KTSP 2006, maka ada beberapa kerangka meta-diskursif atau kerangka ideologis yang muncul dalam berbagai dokumen ini.

1. Dokumen kurikulum mencerminkan bahwa masalah pendidikan Indonesia adalah tantangan dalam menghadapi kompetisi global.
2. Pendidikan berbasis kompetensi, yang melibatkan aspek pendidikan *holistic*, humanis, dan progresif, dicanangkan sebagai cara menghadapi tantangan globalisasi, dengan administrasi yang desentralistik serta dengan guru sebagai aktor utama penerapan kurikulum.
3. Namun, pemerintah pusat, lewat Kemdikbud dan BSNP, tetap berperan sebagai penentu dan penilai standar nasional pendidikan.

Kerangka meta-diskursif mengenai kompetisi global terlihat sebagai dasar argumen dari reformasi kurikulum dalam KBK 2004. Untuk menghadapi tantangan kompetisi global ini, maka perspektif pendidikan berbasis kompetensi diajukan sebagai solu-

si. Dalam perspektif ini, berbagai ide pendidikan progresif juga dikutip oleh dokumen kurikulum. Selain itu, dokumen kurikulum juga mendorong desentralisasi otoritas dan pendanaan pendidikan, sebagai upaya menanggapi tuntutan internal-domestik serta tuntutan eksternal dari berbagai paket paska-krisis ekonomi institusi finansial global seperti Bank Dunia dan IMF (Kristiansen and Pratomo 2006). Namun, dokumen kurikulum juga tetap mengutarakan pentingnya pemerintah pusat sebagai penentu dan penilai standar nasional pendidikan, baik dalam bentuk standar isi maupun standar kelulusan, dari kurikulum berbasis kompetensi sekarang ini.

Berbagai tanggapan dari guru menunjukkan bahwa wacana kebijakan kurikulum telah dapat memobilisasi publik untuk menerima topik meta-diskursif pertama, yaitu bahwa tantangan pendidikan adalah untuk menghadapi kompetisi global. Para guru tidak mempermasalahkan aspek ini, yang menunjukkan bahwa tema meta-diskursif mengenai pendidikan sebagai pemasok lulusan kepada pasar kerja global yang kompetitif sudah menjadi hal yang diterima oleh khalayak luas. Hal ini mencerminkan dominasi pola pikir ekonomi neo-liberal secara global mengenai tatanan sosial-ekonomi dunia dan mengenai fungsi dan tujuan pendidikan, yang telah diungkapkan oleh berbagai pemerhati pendidikan serta pelaku pendidikan kritis (misal Collins 2001, Apple 2007, Hill 2010). Diterimanya sudut pandang ini sebenarnya berhubungan dengan berbagai kerumitan, ketimpangan, dan kontradiksi yang terungkap dari pandangan guru dan pemerhati pendidikan terhadap aspek penerapan dari usulan kurikulum berbasis kompetensi, desentralisasi pendidikan dan standar nasional pendidikan.

Tanggapan para guru menunjukkan bahwa mereka lebih menanggapi aspek proposal kebijakan kurikulum mengenai penerapan secara desentralisasi pendidikan berbasis kompetensi dan peran pemerintah pusat pada standar pendidikan nasional. Tang-

gapan para guru menunjukkan adanya pemahaman berbeda terhadap dua tema meta-diskursif ini, dibandingkan dengan pandangan perumus kebijakan kurikulum, yang melihat bahwa proposal kebijakan mereka merupakan “resep instan” bagi masalah pendidikan di Indonesia. Bagi para guru dan pemerhati pendidikan, masih ada berbagai kerumitan, ketimpangan, dan kontradiksi yang perlu dipahami dan dihadapi dalam penerapan kebijakan kurikulum baru ini. Berbagai kerumitan dan ketimpangan ini muncul, baik dari kondisi sumber daya sekolah maupun dari kondisi para guru sendiri. Pemerhati pendidikan (misalnya Suparno 2005 dan Bjork 2004:257) melihat bahwa tanpa adanya dukungan atau perubahan pada kondisi sekolah dan guru, maka para guru hanya akan menerapkan metode baru kurikulum dan instruksi dari pusat secara “di atas kertas” tanpa terlalu banyak mengubah praktik dan struktur pendidikan di sekolah mereka. Desentralisasi pendidikan sendiri, terutama secara finansial, sebenarnya juga membawa berbagai kerumitan dan masalah. Kristiansen dan Pratikno (2006:520) menunjukkan bahwa desentralisasi finansial pendidikan justru memperlebar perbedaan investasi pendidikan antara daerah urban dan rural. Studi mereka juga menunjukkan bahwa ongkos pendidikan meningkat setelah desentralisasi, di mana keluarga miskin dapat menghabiskan sampai 40% dari pemasukan mereka untuk pendidikan (2006: 527). Di sisi lain, para guru dan pemerhati pendidikan cenderung kritis terhadap peran sentralistik pendidikan dalam evaluasi standar nasional pendidikan melalui Ujian Nasional, yang menurut mereka berlawanan dengan ide pendidikan progresif yang ditawarkan dalam dokumen kebijakan kurikulum.

7. Kesimpulan

Pendekatan analisis wacana tentang bagaimana dokumen kebijakan menggunakan bahasa dan strategi tekstual untuk meng-

gerakkan audiens kepada agenda mereka, baru (hanya) menangkap proses permukaan dari implementasi kebijakan. Observasi langsung dan penelitian lapangan (seperti oleh Bjork 2003) tentunya akan memberikan gambaran lebih jelas dan mendalam dari relasi sosial dan proses negosiasi antara berbagai pihak yang terlibat dalam proses kebijakan. Walau demikian, bekerja dengan berbagai dokumen sebagai “jejak-jejak” dari praktik sosial setidaknya memungkinkan adanya gambaran awal tentang berbagai tingkat dan kerumitan dari reformasi kebijakan pendidikan. Dengan menganalisis teks kebijakan, peneliti dapat melihat berbagai cara tekstual dokumen-dokumen ini menyampaikan argumen mereka untuk menggerakkan publik kepada agenda kebijakan. Memperhatikan cara audiens yang dituju kebijakan dalam menanggapi pesan kebijakan, memberikan gambaran kepada konteks sosial lebih luas mengenai penerimaan dan penerapan kebijakan lebih lanjut.

Dalam konteks reformasi dan transisi kurikulum di Indonesia, analisis tekstual dan diskursif menunjukkan bahwa berbagai dokumen kurikulum memunculkan tiga kerangka atau tema meta-diskursif, yaitu (1) perlunya pendidikan Indonesian mengejar dan menghadapi kompetisi global, (2) dengan cara menggunakan kurikulum berbasis kompetensi dan desentralisasi pendidikan, dan (3) dengan standar isi dan kompetensi yang ditentukan dan dinilai oleh Kemdikbud. Analisis juga menunjukkan adanya berbagai potensi kerumitan dan kontradiksi antara ketiga tema meta-diskursif ini. Pada aspek penerapan pendidikan berbasis kompetensi serta desentralisasi manajemen pendidikan, masih ada ambiguitas mengenai hubungan pusat dan daerah serta berbagai potensi ketimpangan sosial dalam penerapan, terutama berdasarkan kondisi yang beragam di antara para guru dan sekolah dibandingkan dengan tuntutan peran utama guru dalam kebijakan kurikulum. Selain itu, guru dan pemerhati pendidikan juga menanggapi bahwa

ada kontradiksi antara idealisme pendidikan progresif/konstruktivis dalam pendekatan berbasis kompetensi dan adanya evaluasi standar pendidikan secara nasional demi menghadapi persaingan global. Sehingga, walau berbagai dokumen kebijakan pendidikan mencoba untuk menggerakkan konstituennya dengan cara merepresentasi perubahan pendidikan sebagai “resep instan,” suatu analisis wacana kebijakan yang kritis mengungkapkan bahwa masih ada berbagai kerumitan, ketimpangan, kontradiksi, dan kontestasi yang ada, baik dalam teks dokumen kebijakan maupun yang muncul dari praktik diskursif di seputar proses diseminasi teks kebijakan pendidikan.

Sumber Acuan

- Apple, M. (2007). “Education, Markets, and an Audit Culture.” *International Journal of Educational Policies* 1(1):4-19.
- Badan Standar Nasional Pendidikan. (2006). *Panduan Penyusunan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan Jenjang Pendidikan Dasar dan Menengah*. Jakarta: BSNP.
- Bakhtin, M. (2006). “The Problem of Speech Genres.” Dalam Jaworski dan Coupland (eds.), *The Discourse Reader*. London: Routledge.
- Bjork, C. (2003). “Local Responses to Decentralization Policy in Indonesia.” *Comparative Education Review* 47(2): 184-216.
- Bjork, C. (2004). “Decentralization in Education, Institutional Culture and Teacher Autonomy in Indonesia.” *International Review of Education* 50: 245-262.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, D. (2001). *Working with Spoken Discourse*. London: Sage.
- Coleman, H. (2011). “Allocating resources for English: The case of Indonesia’s English medium international standard schools.” Paper 5 dalam Hywel Coleman (ed.), *Dreams and realities: Developing countries and the English language*. London: British Council.

- Collins, J. (2001) “Selling the Market: Educational Standards, Discourse and Social Inequality.” *Critique of Anthropology* 21(2): 143-163.
- Donaldson, T. dan Preston L. (1995). “The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications.” *The Academy of Management Review* 20 (1): 65-91
- Errington, J. (2000). “Indonesian(s) Authority.” In P. Kroskrity (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2006). *Language and Globalization*. London: Routledge.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.
- Hamilton, M. (2001). “Privileged Literacies: Policy, Institutional Process and the Life of the IALS.” *Language and Education* 15 (2&3):178-196
- Hastings, A. (1998). “Connecting Linguistic Structures and Social Practices: A Discursive Approach to Social Policy Analysis.” *Journal of Social Policy* 27(2):191-211.
- Hemmati, M. et al. (2002). *Multistakeholder Processes for Governance and Sustainability: Beyond Deadlock and Conflict*. London: Earthscan.
- Hill, D. (2010). “Class, Capital, and Education in this Neoliberal and Neoconservative Period.” Dalam S. Macrine, P. McLaren, D. Hill (eds.), *Revolutionizing Pedagogy: Education for Social Justice within and beyond Global Neo-liberalism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kristiansen, S. and Pratikno, S. (2006). “Decentralizing Education in Indonesia.” *International Journal of Educational Development* 26: 513-531.
- Lankshear, C. (1998). “Meaning of Literacy in Contemporary Educational Reform Proposals.” *Educational Theory* 48(3):351-372.
- Listiyono, A. (2002). “Paradigma (Baru) Pembelajaran dalam KBK.” *Kompas*, 12 July.

- Mulyoto (2005). "Ujian Nasional versus KBK." *Kompas*, 14 February. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 22, 2006. Jakarta: Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 23, 2006. Jakarta: Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia.
- Poedjinoegroho, B. (2003). "KBK Memberdaya atau Memperdaya Guru?" *Kompas*, 26 April.
- Purwoko, A. (2002). "Kompetensi Guru dalam Implementasi KBK." *Kompas*, 25 October.
- Pusat Kurikulum (2003a). *Kurikulum Berbasis Kompetensi*. Jakarta: Pusat Studi Departemen Pendidikan Nasional.
- Pusat Kurikulum (2003b). *Model Sosialisasi Kurikulum*. Jakarta: Pusat Studi Departemen Pendidikan Nasional.
- Pusat Kurikulum (2003c). *Pengembangan Silabus*. Jakarta: Pusat Studi Departemen Pendidikan Nasional.
- Pusat Kurikulum (2003d). *Kegiatan Belajar Mengajar yang Efektif*. Jakarta: Pusat Studi Departemen Pendidikan Nasional.
- Pusat Kurikulum (2003e). *Pengelolaan Kurikulum di Sekolah*. Jakarta: Pusat Studi Departemen Pendidikan Nasional.
- Sneddon, J. (2003). *The Indonesian Language: Its History and Role in Modern Society*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Suparno, P. (2005) "Prakata". Dalam J. Drost, *Dari KBK Sampai MBS*. Jakarta: Kompas.
- Woodside-Jiroan, H. (2004). "Language, Power and Participation: Using Critical Discourse Analysis to Make Sense of Public Policy." In Rogers, R. (ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Wright, A. (2013). "The School as an Arena of Political Contestation: Education Policy from a Post-Marxist Perspective." *Praktyka Teoretyczna* 1(7):241-264. http://www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr7_2013_NOU/14.Wright.pdf (dostep dzień miesiąc rok).

2

Inovasi Pengajaran Bahasa Jawa di Yogyakarta

Yosephin Novi Marginingrum

Pendahuluan

Pedagogi kritis pada dasarnya mencakup dua aspek. Pertama, aspek kognitif. Dalam hal ini, seorang individu dan peserta didik mampu memiliki kesadaran kritis berbasis kapasitas pengetahuan yang merupakan akumulasi proses pendidikan sehari-hari. Kedua, aspek praksis. Pedagogi kritis tidak cukup hanya sebatas akses pengetahuan. Pedagogi kritis juga menjelaskan bagaimana kapasitas pengetahuan yang sudah diperjuangkan tersebut dapat dilakukan secara praksis dalam bentuk tindakan konkret.³

Pedagogi kritis juga mengampanyekan perjuangan sosial dengan mengusung semangat kelas yang anti-sexist, anti-rasis dan anti-homophobic berdasarkan inisiatif kebijakan dan kurikulum. Pedagogi kritis mengkaji bagaimana pendidikan dapat menyediakan alat bagi individu untuk mengembangkan potensinya dan memperkuat demokrasi, serta mengembangkan sebuah masyarakat

³ Rakhmat Hidayat, 2013, *Pedagogi Kritis: Sejarah, Perkembangan, dan Pemikiran*, Jakarta: Rajawali Pres, hlm. 8-9.